Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8670305
Centre d'intérêt: 570

Dussault, Gilles, 1930-.

L'évaluation des programmes / Gilles Dussault. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1981.
9 f. ; 28 cm.

"Communication donnée lors d'un panel sur la pertinence des modèles d'évaluation de programmes, dans le cadre du colloque "L'évaluation des programmes: Pour qui? Pourquoi? Comment?" tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi, les 2 et 3 avril 1981". Code: C-75. Bibliogr.: f. 9.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Evaluation de programmes * Evaluation en éducation * Programme d'enseignement

---

L'auteur traite dans cette communication de huit points: 1. la définition du terme "modèle"; 2. la définition de l'évaluation; 3. la définition du curriculum ou des programmes; 4. les fondements des programmes; 5. les éléments pédagogiques d'un programme; 6. la distinction entre évaluation qualitative et évaluation quantitative; 7. la distinction entre évaluation des programmes, évaluation de l'enseignement, évaluation de l'apprentissage et évaluation des régimes pédagogiques; 8. la complexité de l'évaluation des programmes et des régimes pédagogiques: la pertinence de cette évaluation.

Type de document: r

EDUQ 8670305

Gilles Dussault

L'EVALUATION DES PROGRAMMES

INRS-Education, C-75, 1981

EDUQ 8670305

L'évaluation des programmes

Communication donnée lors d'un panel sur la pertinence des modèles d'évaluation de programmes, dans le cadre du colloque "L'évaluation des programmes: Pour qui? Pourquoi? Comment?" tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi, les 2 et 3 avril 1981

Gilles Dussault

C-75

INRS-Education
2383 Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, P.Q.
G1V 1T1

AVRIL 1981

Je suis tout aussi heureux que mal à l'aise de participer aujourd'hui à ce panel. Heureux parce que je me retrouve à l'Université du Québec à Chicoutimi où j'ai vécu quelques-unes des belles heures de ma carrière. Gêné et mal à l'aise parce que pour traiter, à ma satisfaction, des huit points que je souhaiterais aborder ce matin, j'aurais besoin de plusieurs heures plutôt que des 15 minutes dont je dispose. Mon exposé sera donc forcément elliptique, sans être, je l'espère, sibyllin. Monsieur le président, vous voudrez bien m'informer quand il ne restera qu'une minute et demie à ma disposition; je sauterai à ce moment-là à mon dernier point, quel que soit l'endroit où je serai rendu, parce que je ne voudrais pas omettre de soumettre ma conclusion à cette assemblée. J'envisage donc de traiter huit points.

Je commencerai par dire ce que j'entends pas modèle, par évaluation et par programme.

1) D'abord une définition, au sens très large, du terme "modèle". Ou, plus justement, la précision du sens que je donne à ce mot.

   J'en suis venu, en raison de la complexité des phénomènes humains qui sont l'objet de nos travaux et interventions en éducation et en raison aussi du statut de la connaissance scientifique que nous avons à ce jour accumulée sur ces phénomènes, j'en suis venu, donc, à éviter de parler de "modèles" ou de "paradigmes". Je préfère nettement recourir à l'expression "cadres de référence".

En matière d'évaluation de programmes, mon cadre de référence est double:

a) conceptuel: je m'inspire plus particulièrement des travaux de Mauritz Johnson Jr et de Marvin C. Alkin;

b) expérientiel: je tiens compte des multiples et diverses expériences d'évaluation auxquelles j'ai eu le privilège de participer, depuis bientôt neuf ans, soit à titre de directeur de l'INRS-Education, soit à titre de professeur-chercheur rattaché à ce même centre de recherche.

2) En second lieu, je vous soumets une définition de l'évaluation, que j'emprunte à Marvin C. Alkin:

"L'évaluation, c'est le processus grâce auquel (a) on identifie les secteurs ou questions à propos desquels on a besoin d'information pour éclairer les décisions à prendre, (b) on détermine de quel type d'information l'on a besoin, (c) on recueille et analyse l'information, afin de fournir aux preneurs de décision des données utiles au choix qu'ils doivent faire entre des alternatives".

3) En troisième lieu, il me semble essentiel de vous donner la définition du curriculum ou des programmes que j'utilise depuis une douzaine d'années et qui m'a permis, je crois, dans mes travaux, d'éviter bien des ambiguïtés et bien des confusions. Cette définition est celle de Mauritz Johnson Jr (et elle est simple):

"Un programme, c'est une série structurée d'objectifs d'apprentissage".

Ainsi défini, le programme ou curriculum se distingue nettement de l'enseignement et des études.

Quand je définis le programme comme une série structurée d'objectifs d'apprentissage, je le distingue donc du "programme d'études" qui me semble référer d'abord et avant tout à l'étudiant, aux activités auxquelles s'adonne un individu lorsqu'il étudie; à la limite, un programme d'études pourrait être indépendant de tout programme, de toute série prédéterminée d'objectifs d'apprentissage. Je ne considère pas non plus comme synonymes ou équivalents le terme programme et l'expression "programme d'enseignement". L'expression "programme d'enseignement" me semblerait référer davantage à un ensemble de moyens dont l'utilisation, voire même en certains cas la création, relève de personnes qui, formellement, ne sont ni les étudiants, ni les concepteurs du programme.

4) En quatrième lieu, et en complément de la définition que je viens de donner du curriculum, je consacrerai quelques minutes aux fondements des programmes.

Je soutiens, toujours en accord avec Mauritz Johnson Jr, que, quel que soit le curriculum que l'on considère, les objectifs qui le constituent réfèrent à un contenu emprunté au donné culturel accessible et enseignable.

Considérant l'immensité du donné culturel, il faut reconnaître que les objectifs constituant un programme, quels qu'ils

soient, ne représentent jamais qu'une fraction de ce donné. Et que, par conséquent, les concepteurs du programme ont nécessairement dû faire des choix pour élaborer le programme qu'ils proposent ou qu'ils imposent.

Ces choix, qu'on en soit conscient ou non, sont dictés ou orientés par des principes qu'avec Mauritz Johnson Jr je nomme les "critères de sélection des objectifs". Ces critères ne sont habituellement pas tous du même ordre. Ils dépendent le plus souvent de la conception qu'ont les créateurs du programme, de la personne humaine, de la société, de la culture, de la discipline ou du champ concerné, de la clientèle à laquelle s'adresse le programme, des besoins prioritaires du domaine ou de la profession auquel se rattache le programme.

Les objectifs d'un programme sont aussi le plus souvent présentés dans un ordre quelconque, qui est déterminé par ce que je nomme, toujours avec Johnson, les "critères de structure" des objectifs du programme. Bien souvent, les critères de structure seront d'ordre plus technique que les critères de sélection. A la limite, un programme pourrait présenter des objectifs qui ne constituent pas une série structurée: dans ce cas, le critère de structure serait le principe de la non nécessité de structure.

Je terminerai ce quatrième point de mon intervention en affirmant qu'en démocratie, l'éthique professionnelle exige que les concepteurs d'un programme explicitent et rendent publics les critères qui ont présidé au choix des objectifs du programme, de même que les critères qui ont présidé à leur ordonnance ou à leur structuration. La présentation de ces critères m'apparaît donc comme une préface nécessaire à tout programme.

5) J'aborde, en cinquième lieu, la question des éléments pédagogiques d'un programme.

Pour être logique ou cohérent avec la définition que j'en ai donné, je dois dire qu'un programme, en tant que tel, ne comporte aucun élément pédagogique ou didactique.

Toutefois, si la présentation des critères de sélection et des critères de structure m'apparaît comme une préface nécessaire à tout programme, la présentation de certains éléments d'enseignement m'en semble une postface aussi nécessaire.

Mon motif pour exiger une postface pédagogique à tout programme est somme toute fort simple. Si un individu ou un groupe d'individus, avec l'approbation des pouvoirs publics ou de sa propre initiative, propose à un groupe humain la poursuite de certains objectifs (un programme) il a l'obligation d'établir qu'il y a des moyens efficaces disponibles pour la poursuite de ces objectifs. J'affirme sans hésiter qu'en éducation il serait malhonnête de proposer ou d'exiger la poursuite de certaines fins en l'absence de moyens efficaces disponibles.

6) J'attirerai, en sixième lieu, votre attention sur une distinction qu'avec bien d'autres je fais entre évaluation qualitative et évaluation quantitative.

L'évaluation que je qualifie de quantitative est celle qui s'appuie sur des données quantifiables, qui fait usage, pour reprendre une expression qu'on a employée hier, d'une quincaillerie élaborée et en certains cas sophistiquée, qui s'efforce de respecter le plus grand nombre des règles de base de la démarche scientifique expérimentale.

L'évaluation que je qualifie de qualitative, par contre, fait essentiellement appel à l'analyse critique et ne recourt pas aux instruments de mesure ni à l'appareillage statistique courant en sciences humaines. Mais attention: l'évaluation qualitative n'est pas en soi, de par sa nature, non scientifique. Elle peut, malgré une méthodologie et une instrumentation différentes de celles auxquelles a recours l'évaluation quantitative, être aussi rigoureuse que celle-ci.

7) J'en arrive enfin à traiter d'évaluation: c'est mon septième point.

Comme j'ai distingué curriculum et enseignement, je distingue aussi évaluation des programmes, évaluation du déroulement ou de l'implantation des programmes, évaluation de l'enseignement, évaluation de l'apprentissage, évaluation des régimes pédagogiques.

- Evaluer un programme, c'est faire une étude, de type essentiellement qualitatif, de sa validité interne, en portant attention aux éléments du programme lui-même (les objectifs qui le constituent), à la préface de ce programme (critères de sélection et de structure des objectifs) et à sa postface (les ressources disponibles pour poursuivre les objectifs). Dans un document qui porte le no D-40 et dont j'ai remis copie à la présidente de l'organisation du présent colloque, j'ai formulé dix questions qui pourraient servir à l'évaluation de la validité interne d'un programme. Ces questions portent sur la clarté, la pertinence, l'importance et l'exhaustivité des éléments que j'ai présentés comme essentiels à tout programme. Cette approche à l'évaluation des

programmes est sensiblement analogue à ce à quoi Marvin C. Alkin, du Center for Study of Education de UCLA, réfère quand il traite de "systems assessment" et de "program planning".

- Evaluer l'implantation ou le déroulement d'un programme, c'est essentiellement vérifier si, dans la réalité l'on réussit à poursuivre les objectifs prédéfinis, de la manière prévue pour les atteindre. Ici, l'évaluation sera tout autant quantitative, sinon davantage, que qualitative. Une des dimensions de cette évaluation, mais non la seule, sera l'évaluation de l'enseignement. Il faudra aussi porter attention aux apprenants, aux ressources didactiques et physiques, au contexte institutionnel, etc.

  Cette évaluation d'un programme in situ peut être dite formative, parce qu'elle permet des réajustements à court terme du programme.

  Cette phase de l'évaluation, qui n'est plus formellement une évaluation de programme mais celle du régime pédagogique, correspond assez strictement à ce qu'Alkin appelle "Program Implementation" et "Program Improvement".

- Evaluer les apprentissages, c'est évaluer l'atteinte des objectifs du programme. Ici, les défis et les écueils sont de taille. Pour éviter de se leurrer, il faut se doter d'instruments valides et fiables, qui sont très souvent à construire de toutes pièces, instruments qui permettront de mesurer (vous voyez ici apparaître la quincaillerie!) les apprentissages. Il faudra aussi accepter de ne pas se contenter de mesurer les résultats

à court terme mais explorer le moyen terme, y compris la stabilité des acquis au-delà de la durée ou de la période du programme. Pour bien interpréter les mesures faites, il faudra les comparer à celles faites dans des groupes contrôles. Il faudra porter attention aux fonctions latentes du programme, c'est-à-dire aux effets inattendus qu'il produit. Il faudra juger si les résultats obtenus valent, socialement parlant, ce qu'ils ont coûté pour être atteints... Et le reste.

Cette phase de l'évaluation correspond à ce qu'Alkin nomme "Program Certification", et peut être dite évaluation sommative.

8) En huitième lieu et en guise de conclusion, je vous demande la permission de dire un mot sur la complexité de l'évaluation des programmes et des régimes pédagogiques et un autre mot sur la pertinence de cette évaluation.

La complexité de l'évaluation: je ne pense pas qu'il y ait <u>une</u> façon d'évaluer les programmes et les régimes pédagogiques. S'il en était <u>une</u>, nous ne serions pas ici à nous interroger. Mais je pense qu'il y a <u>une</u> façon qu'il faut éviter à tout prix: c'est celle qui consisterait à ramener, de façon simpliste, à une ou deux variables, cette évaluation. En cette matière, il faut se méfier de ce qui est simple!

La pertinence de l'évaluation: l'Université n'appartient ni aux étudiants qui la fréquentent, ni aux professeurs, professionnels et techniciens qui en assurent le bon fonctionnement, ni aux cadres qui en assument la gestion. Elle appartient

à la collectivité, aux citoyens qui, par leurs impôts, lui permettent de vivre ou, à tout le moins de survivre. Si nous refusons, tous tant que nous sommes, cadres, gestionnaires, professeurs, étudiants, de nous considérer comme une aristocratie que la société doit entretenir sans maugréer, nous dirons BRAVO et BIENVENUE aux opérations d'évaluation rigoureusement menées: nous n'hésiterons pas à rendre des comptes à la collectivité qui nous fait vivre!

Merci.

REFERENCES

Alkin, Marvin C. "Evaluation Theory Development", Evaluation Comment, Vol. 2, No 1, Octobre 1969, pp. 2-7.

Dussault, Gilles. "La Nature du Curriculum". Ste-Foy: INRS-Education, D-40, Janvier 1977, 12 pages.

Johnson, Mauritz Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory", Educational Theory, Vol. 17, Avril 1967, pp. 127-140.